

## La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior<sup>1</sup>

### Reading as an Epistemic Tool in Higher Education

MARÍA ENGRACIA MARTÍN VALDUNCIEL

Universidad de Zaragoza

España

marien@unizar.es

(Recibido 26-04-2013;  
aceptado 03-10-2013)

Resumen. El presente texto persigue reflexionar sobre la lectura en el ámbito universitario más allá de su concepción curricular en el marco europeo actual, como competencia de tipo cognitivo para *gestionar información*. Más bien, se reivindica la potencialidad epistémica de la lectura, y la escritura, para descodificar y problematizar discursos, así como su capacidad para que el lector pueda posicionarse como sujeto consciente ante la realidad. El artículo pretende, además, contextualizar el papel de la biblioteca en el medio educativo y reivindicar una práctica bibliotecaria más comprometida intelectual y socialmente<sup>2</sup>.

Abstract. This paper aims to reflect on reading at university level beyond the curricular design within the present European frame, and as a cognitive skill for managing information. To do so the present text claims the epistemic potential of reading and writing to decode and deconstruct discourse as well as their ability to allow the reader place himself/ herself as a conscious subject in reality. The article also aims to contextualize the role of libraries within the educational realm and to claim more engaging practices for libraries, both intellectually and socially.

Palabras clave: *Lectura; universidad; alfabetización crítica; conocimiento; bibliotecas universitarias; bibliotecarios; literacidad.*

Keywords: *Academic libraries; reading; knowledge; librarians; critical literacy.*

<sup>1</sup> Para citar este artículo: Martín Valdunciel, María Engracia (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Alabe* 8. [[www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com)]

<sup>2</sup> El texto que el lector, o lectora, tiene en sus manos es una reflexión surgida de una actividad, denominada *Leer entre Líneas*, desarrollada en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, en el marco de un Programa de Innovación Docente. Es, precisamente, la lectura crítica la que sirve de base para las especulaciones que aquí se presentan.

*La alfabetización, como la escolarización misma, es un fenómeno político y, en parte, representa un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan por la forma en que ha de ser expresada, reproducida y resistida (Giroux, 2004:260).*

*What is the role of the library in the Freireian vision of critical literacy? Is the library a passive information bank where students and faculty make knowledge deposits and withdrawals, or is it a place where students actively engage existing knowledge and shape it to their own current and future uses? (Elmborg, 2006:193)*

## 1 - Introducción

La presente reflexión intenta conjugar dos elementos, lectura y alfabetización crítica y enseñanza universitaria, desde el supuesto de que la lectura es condición esencial para disponer de cierta capacidad de análisis y, al mismo tiempo, desde la consideración de que la perspectiva desde la que se contempla, como habilidad instrumental, neutraliza su potencial epistémico y emancipador. Cuando de educación se trata en la actualidad, surgen dos términos, desasosiego e impotencia, que tal vez nos permitan describir el ánimo de algunos profesores, algunos bibliotecarios o bibliotecarias, algunos profesionales de la universidad en estos últimos años. El desasosiego, alejado de ese ramplón optimismo derivado del nuevo *managerialism* institucional, está relacionado con los muchos cambios y diversos frentes que estamos viviendo la sociedad en general y de manera específica la universidad y, lógicamente también, las bibliotecas a su servicio. La impotencia se genera inevitablemente ante la necesidad de movernos entre la realidad y el deseo, ámbitos de desencuentros permanentes, como Luis García Montero recuerda a los lectores desde su columna periodística.

Es obvio que desde hace años están modificándose los marcos sociales y la estructura y finalidades de los sistemas educativos, en función de intereses no estrictamente ligados al conocimiento, al desarrollo del saber: están cambiando las formas de ser profesor y las de ser estudiante; la estructura de las disciplinas que se aprenden y se enseñan y su sustitución por meras competencias o habilidades. También está cambiando la forma de trabajar y de ser bibliotecario o bibliotecaria.

A la hora de enfocar este tema, coincidimos con determinados autores y autoras que piensan el fin de la educación, o más en concreto, de una forma de entender la educación con miras más amplias que las meramente derivadas del adiestramiento de estudiantes para insertarse en el mercado de trabajo, y del advenimiento de una época en la que la

educación deviene en entretenedora<sup>3</sup> o, como prefieren designarla algunos, atontadora<sup>4</sup>. En la época del capitalismo global en el occidente de Europa, las instituciones culturales y educativas están perdiendo la orientación que quizá han tenido en los últimos 40 años para convertirse en otra cosa diferente, donde no se contempla la posibilidad de que el patrimonio cultural pueda convertirse en palanca de emancipación personal y social. Los sistemas de educación y cultura se han implicado en una dinámica marcada por organismos como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la Organización Mundial de Comercio, etc. por la que el saber, su concepción y condiciones de desarrollo y transmisión, se asocia principalmente, a veces únicamente, a eficientismo, a rentabilidad económica. En pocas palabras, y en concreto en la enseñanza superior, bajo la idea de que la universidad debe responder a las demandas sociales (por qué lo llaman *sociedad* cuando quieren decir *mercado*, García Ruiz, 2012, p. 21 y ss), se ha iniciado mundialmente un proceso de ajuste entre productividad y educación<sup>5</sup>.

Para un profesional de las bibliotecas estos temas no son, o no debieran ser, algo baladí. Antes bien, adquieren suma importancia pues conforman el contexto en el que se desarrollan nuestras tareas, les dan un sentido y una finalidad, en ocasiones, al margen de lo que pretenden los estatutos que regulan nuestra actividad. Creemos que es ineludible conocer los marcos donde trabajamos para entender qué ocurre, qué es lo que hacemos, y para analizar si hacemos lo que decimos o cosas diferentes... Las relaciones entre discurso y praxis no son siempre claras, lineales.

En el proceso de mercantilización de los sistemas educativos y culturales, uno de los cambios de éstos radica en la centralidad asignada a las *competencias*, a las habilidades, en perjuicio de currícula dotados de contenidos intelectuales rigurosos de amplio calado. Así,

*La educación sería en ese discurso un proceso tecnológico orientado a la producción y consumo de un determinado tipo de mercancías que pueden venderse y comprarse en los mercados mundiales: las habilidades laborales de los recursos humanos* (Bermejo, 2009:134)

<sup>3</sup> Entendemos, siguiendo las tesis de N. Postman (2001), que el sistema educativo, imitando la lógica de los medios de comunicación de masas, más en concreto la tv, o Internet, adopta, o asume, determinados usos de aquéllos para *entretener*: discursos simples, o directamente banales, presentados para ser consumidos/desechados fácilmente, preeminencia de materiales audiovisuales, contenidos dirigidos a la emoción más que a la razón, etc.

<sup>4</sup> González Placer (S.a) se plantea la dificultad de inscribir la potencialidad de la inteligencia, la reflexión o el pensamiento en los márgenes competenciales de los presupuestos ideológicos y normativos de la Convergencia Europea y deduce que en la universidad se produce, de facto, un efecto *atontador*. En la misma línea, Pardo (2008) analiza la inconsistencia del saber competencial. Hirtt (2010) examina las dinámicas de adecuación de los programas de los sistemas educativos al mercado por las que se produce una polaridad en la formación (una elite cualificada/una masa con formación muy básica de tipo instrumental)

<sup>5</sup> Así lo exponen autores como Hirtt (2010) o García Ruiz (2012). Véanse, por ejemplo, los informes citados por García Ruiz al respecto. Banco Mundial, *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, junio 1995. Banco Mundial, *Task Force in Higher education: la educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, 2000.

## 2 - Gestión de información vs. interpretación de discursos

En este marco nos sobran los libros y la lectura crítica. Es, sin duda, una afirmación provocativa que matizaremos más adelante. Al sostener que sobran los libros nos referimos a aquellas obras que nos permiten ir más allá de la mera tarea de captar una determinada información aislada y descontextualizada; hablamos de obras que precisan una lectura profunda, sosegada, consciente, situada. Queremos decir aquellas que nos involucran y nos interpelan directamente y nos ayudan, además de formarnos para trabajar, a comprender qué somos, individual y socialmente<sup>6</sup>.

Por consiguiente, estos cambios en la universidad, en la forma de concebir el conocimiento, en la orientación de qué hay que aprender y cómo, en esa prioritaria finalidad hacia el adiestramiento de cara al mercado de trabajo, tienen mucho que ver con los propios cambios que las bibliotecas están experimentando, en lo que los bibliotecarios nos estamos convirtiendo y en lo que se pide a bibliotecarios y bibliotecarias que hagamos. Intentaremos explicarlo.

Por lo que puede constatarse bien de primera mano, bien a través de lecturas<sup>7</sup>, a algunos profesores les preocupa lo poco que leen o reflexionan los estudiantes. A algunos bibliotecarios y bibliotecarias, desafortunadamente creemos que no muchos, también. Se oye a menudo una queja conocida, *qué poco leen los estudiantes, qué mal escriben los estudiantes, cuántas faltas de ortografía cometen...* Pero, ¿acaso los currícula exigen que los y las estudiantes lean y reflexionen de verdad, más allá de una lectura superficial, una lectura de tipo reproductivo? ¿Leen los estudiantes sólo por obligación o han encontrado el placer de aprender leyendo y pensando? Y el profesorado ¿se compromete realmente con lecturas complejas y con una formación que vaya más allá del mero utilitarismo?

Juan José Millás, (2005) con la inteligencia y lucidez que le caracterizan, nos ilustra de un plumazo acerca del lugar que ocupa la lectura entre los jóvenes del siglo XXI: el autor ironiza en el artículo sobre la perplejidad de un padre respecto a su hijo, un joven que un sábado por la noche se queda en casa leyendo, secretamente, *Madame Bovary*, en

4

<sup>6</sup> Podríamos hacer una prueba con un hermoso texto de Kafka. Es muy probable que en la actualidad su actitud no sea fácilmente asumible por una mayoría educada por los media, pero también es posible que, ni siquiera, pueda entenderse en ámbitos académico donde, se supone, debería haber un mínimo nivel de lecturas. Dice así: *en general, escribió Kafka en 1904 a su amigo Oskar Pollak, "creo que sólo debemos leer libros que nos muerdan y nos arañen. Si el libro que estamos leyendo no nos obliga a despertarnos como un mazazo en el cráneo, ¿para qué molestarnos en leerlo? ¿Para que nos haga felices, como dices tú? Cielo santo, ¿seríamos igualmente felices si no tuviéramos ningún libro! Los libros que nos hacen felices podríamos escribirlos nosotros mismos si no nos quedara otro remedio. Lo que necesitamos son libros que nos golpeen como una desgracia dolorosa, como la muerte de alguien a quien queríamos más que a nosotros mismos, libros que nos hagan sentirnos desterrados a las junglas más remotas, lejos de toda presencia humana, algo semejante al suicidio. Un libro debe ser el hacha que quiebre el mar helado dentro de nosotros mismos. Eso es lo que creo"* (Manguel, 1998:116-117).

<sup>7</sup> Birkerts (1999), se duele de que sus estudiantes no entiendan los discursos a los que se enfrentan, que el lenguaje les resulte pretencioso, que se aburran, que apenas se esfuercen, etc. González Placer (S.a.) lamenta de que los estudiantes hayan aprendido a subordinar el deseo de aprender a la obligación de aprobar.

lugar de salir de copas, como la moda dicta entre la gente de su edad... La lectura es algo insólito en un mundo audiovisual y los lectores son seres clandestinos, como aquellos protagonistas del final de *Fahrenheit 451*, (Bradbury, 1982) que se encuentran en una tierra todavía no ocupada por los bomberos para aprender de memoria, y salvaguardar de las llamas, su libro favorito... La lectura profunda deviene, también, en algo *radical* en un mundo que cada vez más exige el trabajo en la *red*<sup>8</sup>.

A algunos bibliotecarios nos inquieta que la lectura y la reflexión o los debates intelectuales, procesos íntimamente ligados (*de facto* o como desiderátum) a la universidad que conocemos, se estén perdiendo<sup>9</sup>. No cabe duda de que las causas son diversas, pero algunas tienen íntima relación con los diseños actuales del currículum o el uso indiscriminado de la tecnología electrónica<sup>10</sup> (pensemos, por ejemplo, en el abuso del *powerpoint*, omnipresente, sustituyendo explicaciones complejas) que exige actualizar ciertas habilidades y que detrae un tiempo precioso de los estudiantes para dedicar a la actividad intelectual. Nos parece preocupante la orientación de los programas hacia lo meramente competencial e instrumental. Nos preguntamos dónde están las materias o los enfoques que promueven la reflexión y la crítica, como la filosofía, la antropología, la historia, etc. que necesitan de lecturas, análisis y debates en profundidad. En el mundo educativo se está sustituyendo el conocimiento relacionado con la cualificación, asociada a la transmisión cultural e intelectual del saber, por *competencias* enfocadas a una idea de eficacia, hacia la flexibilidad que exige cambiar de trabajo permanentemente. Este proceso se vislumbra como un empobrecimiento cultural, como un aumento de la ignorancia tal y como Michea manifiesta:

Entendemos por “progreso de la ignorancia” no tanto la desaparición de los conocimientos indispensables en el sentido denunciado habitualmente (y, muy a menudo, de forma justificada) sino del declive constante de la inteligencia crítica; esto es, la aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral. Ambos aspectos no son completamente independientes, en la medida en que ejercer el juicio crítico exige bases culturales mínimas, empezando por la capacidad para argumentar y el dominio de las exigencias lingüísticas elementales que toda “neolen-gua” está destinada a destruir. (Michea, 2002:14-25)

<sup>8</sup> *In an age when undergraduates are increasingly required to log on to electronic networked environments to have and, more important, report a learning experience, “deep” reading may even be subversive.* (Cain, 2002:120)

<sup>9</sup> Compartimos los presupuestos de Alsop cuando declara: *I think it is worrying that students and even faculty members are losing the time and the capacity to engage with their disciplines through reflecting on what they read and drawing together ideas from wide-ranging sources (...). Our society also seems to be losing the spirited interchange of ideas that once characterized the university. Conversations are increasingly occurring over e-mail rather than face-to-face—what gestures and spontaneous thoughts are lost when we cease to communicate in one another’s presence?* (2005:790)

<sup>10</sup> *The shift of scholarship from page to screen means that students must learn multiple and ever-changing skills to use technology that inevitably impedes on time spent engaging texts conscientiously and writing original texts* (Cain, 2002:119)

Por tanto, la actitud y la aptitud para criticar la realidad y situarse ante ella están en íntima relación con la posibilidad de contar con bases intelectuales sólidas ligadas al desarrollo de la lengua en sus múltiples y complementarias manifestaciones: leer, escribir, pensar, se conciben de manera íntimamente interrelacionada y estrecha. De ahí su reivindicación. Porque quienes más se apropien de la herencia cultural, más posibilidades tendrán de recrear y cuestionar la cultura, la ciencia o la técnica en función de las posibilidades que se vayan abriendo.

## I

Para abordar el tema, creemos que es preciso, primero, preguntarse por el lugar que la lectura ocupa en el contexto académico actual para, más tarde, explicitar nuestro punto de vista. A nuestro entender, se considera una *competencia*, una habilidad de tipo cognitivo para procesar información. Pero los humanos no comunicamos, como lo hace una computadora con otra computadora, tenemos la posibilidad de conversar y de iniciar caminos hacia lo desconocido... Y no nos referimos sólo a la lectura concebida como goce personal. A veces se olvida que el auténtico pensamiento científico, por definición, es un camino, ciertamente poco susceptible de programación, que tiende hacia lo que se ignora... que pone bajo sospecha lo que se sabe hasta un momento concreto en un campo de conocimiento para ir más allá. Esta idea entra en clara confrontación con lo que se vive en las escuelas, en los institutos, en la universidad: programaciones milimetradas (contenidos, *tempo*, organización) estandarizadas y abstractas (los mismos programas se aplican en contextos sociales y educativos con necesidades diferentes) sabiendo de antemano el puerto de llegada con evaluaciones normalizadas como si de un proceso industrial, fordista, se tratase. Apenas hay espacio para el pensamiento, la subjetividad, la creación. No parece un buen ecosistema para el descubrimiento o para aprender a amar el conocimiento... Porque, como afirma González Placer (S.a): “El pensamiento es del orden del acontecimiento; algo tan azaroso como imprevisible, imposible de garantizar con ninguna programación”.

Cabría plantearse qué papel jugamos los bibliotecarios y bibliotecarias en este escenario. Pensamos que, más allá de procesar *información*, debemos conocer y respetar el conocimiento en su múltiple y rica variedad de expresiones: es la materia prima con la que trabajamos; hemos de considerar importante la manera cómo se aprende, cómo se enseña o cómo se transmite: es decir, leyendo, escribiendo, reflexionando... debatiendo. Si esto se pierde ¿qué nos queda? En este sentido, hay perspectivas (Carlino, 2006) que conciben que en el espacio académico la lectura-escritura debe abordarse en el contexto de cada ámbito disciplinar, desde el supuesto de que saber leer no implica la posibilidad de aprehender cualquier discurso específico y de que conocer una materia no sólo significa dominar los marcos conceptuales y metodológicos, también debe contemplar la familiaridad con las prácticas discursivas de esa disciplina. Son ópticas que no invalidan, antes al contrario, la alfabetización crítica que tan bien se aviene con la interdisciplinariedad y en la que, creemos, las bibliotecarias y bibliotecarios podrían jugar un papel relevante.

Por tanto, entendemos la conveniencia de que en la universidad se preserven espacios de formación en los que leer, pensar, sea el eje vertebrador, en los que se pueda colaborar con otros profesionales para propiciar el encuentro con ideas y saberes: para cumplimentar finalidades académicas, pero, también, para ir más allá de una utilidad chata, pragmática que pueda ser convenientemente acreditada. Para preguntarse por el mundo que nos rodea, más allá de si el empeño tendrá una rentabilidad directa, a corto plazo. Quizá, para poder ser una persona que intenta comprender y comprenderse, además de trabajar para ganarse un día la vida. Es, a nuestro modo de ver, un esfuerzo que merece la pena si pretendemos llevar una vida digna y no solo rentable.

Como decíamos antes, en el ámbito competencial al estudiante se le pide que sea capaz de adquirir un nivel de lectura para *gestionar información*, es decir, buscar, seleccionar, recuperar, clasificar información... Y la lectura tiene su sentido en este contexto. Pero algunas personas pensamos que la lectura es algo más que mera destreza y que debería servirnos para algo más que para comunicar información. La lectura y la escritura son, deberían ser, herramientas epistémicas para desarrollar, revisar, transformar el propio saber pero también para potenciar la capacidad de entender la realidad y orientarse en el mundo.

## II

Frente a la consideración instrumental de la lectura, se opondría, como se ha mencionado, un punto de vista más rico sobre esta actividad. Y en este sentido, quizá habría que empezar diciendo que la lectura tiene que ver con procesos complejos, tanto de tipo intelectual como personal, relacionados con descodificar textos, pero también con pensar, con pensarse en el mundo. Algunos autores, como P. Freire o H. Giroux, para referirse a ellos hablan de alfabetización crítica, alejándose de las ópticas más instrumentales que no hacen del leer o escribir herramientas de reflexión y crítica<sup>11</sup>.

Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito: antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. (...) El estudiante es el sujeto del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en tanto que acto de conocimiento y de creación. (...) Para resumir, la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura críticas de aquello que se lee. (Freire, 1989:51-56).

Este sería, a nuestro entender, el referente, la dirección que deberían seguir la alfabetización y las lecturas, sean académicas o no. *Leer entre líneas o detrás de las líneas* (Cassany, 2006:52) podrían ser expresiones que sintetizara el objetivo. Es, sin duda, un

<sup>11</sup> Giroux critica que la alfabetización convencional es eminentemente instrumental: “La alfabetización es principalmente definida en términos mecánicos y funcionales. Por un lado es reducida al dominio de habilidades fundamentales (...). Por otro lado, la alfabetización llega a ser completamente sumida en la lógica y necesidades del capital (...). Consecuentemente, la alfabetización en términos convencionales ha caído bajo el peso de la ideología operacional que da forma y legitima a la lógica de la sociedad dominante”. (2004: 258 y sig.)

reto a trascender los datos, por supuesto; pero también a no quedarse en la superficie, en el discernimiento cognitivo, en la literalidad de los discursos... Se trata de ir más allá, de contextualizarlos, de pensar quién habla, desde dónde, para qué...

La alfabetización crítica contempla no sólo descifrar, descodificar los textos; este tipo de educación supone, además, entender los contextos en los que se generan los discursos para poder contrastarlos, criticarlos y con ello comprender el mundo y tomar posiciones. La alfabetización crítica potencia no sólo la aptitud intelectual y cognitiva, también, y no menos importante ni secundariamente, la capacidad de ser y de actuar de las personas; el lector que se involucra en estos procesos complejos y esforzados, pero apasionantes, no es un mero receptor de mensajes que luego reproduce. Es un actor protagonista de sus descubrimientos. Se constituye como un constructor de sentido de la realidad<sup>12</sup>. Frente a los enfoques mercantilistas que reducen al estudiante a la condición de cliente al que, demagógicamente, hay que satisfacer, la alfabetización crítica piensa en subjetividades que además de desarrollar su trabajo, puedan disponer de medios para participar en la construcción de lo común; individualidades con bagaje intelectual para cuestionar el *statu quo*, la desigual distribución de saber-poder en la sociedad, y con capacidad para deslegitimar, en su caso, las prácticas que la sustentan.

Por tanto, lo que queremos destacar cuando aludíamos a la preocupación de algunos profesores o algunas bibliotecarias, es la escasez de estudiantes que verdaderamente leen dialogando con los textos, construyendo sentido, el suyo propio, no, necesariamente, el que dice el profesorado, no el que dictan los *mass media*, los grandes *educadores* de la modernidad, las instancias que, sin un currículo definido, conforman subjetividades dóciles y consumistas.

Hemos comentado que la lectura se concibe en el currículum actualmente como una competencia de tipo transversal para gestionar información y que esa perspectiva nos parecía insuficiente porque el verdadero proceso lector puede ser algo más, puede ser una herramienta para construir conocimiento... Antes de entrar en ese aspecto, nos parece pertinente acercarnos al constructo *información*. ¿Qué es la información? ¿Tiene relación con el conocimiento? ¿Existe la información? ¿O es un imaginario ubicuo, una especie de mantra, que encontramos por doquier: por ejemplo, en el lema *sociedad de la información y del conocimiento*?

<sup>12</sup> Otros autores (Cassany, 2006) para referirse al complejo proceso de *alfabetización* prefieren el término *literacidad*, procedente del anglosajón *literacy*. La *literacidad* incluye un conjunto de nociones, fases, técnicas, etc. asociadas al uso de escritura y lectura (códigos escritos, géneros discursivos, roles de autor y lector, formas de pensamiento, identidades de individuos y grupos, valores y representaciones culturales, etc.)

## III

Los estudiantes, a través de la mediación bibliotecaria, deben aprender a *gestionar información* que pueden recuperar de diferentes fuentes documentales, lo que supone una serie de habilidades, competencias o destrezas, que muy a menudo, no tienen que ver con el pensamiento, menos aún con un discurso crítico, situado: hay intelectuales con un pensamiento potente que perfectamente pueden ser incompetentes a la hora de gestionar información. Y a la inversa, buenos técnicos, buenos informáticos, bibliotecarias, periodistas, ingenieros, dependientes, vendedoras, etc. que pueden administrar información ágilmente y, sin embargo, no contar necesariamente con un bagaje intelectual, con un pensamiento sólidamente fundamentado.

El concepto de *información* que se ha extendido, entre otros, al campo bibliotecario proviene de áreas de la industria tecnológica<sup>13</sup>, apenas tiene relación con lo que conocemos como información con contenido semántico y roza tangencialmente el conocimiento<sup>14</sup>. Es un *constructo* que tiene capacidad de sobrevivir en los contextos mercantilizados que vivimos pues adquiere el estatus de cosa susceptible de ser cuantificada, evaluada (cuánta información se vende o se compra, cuánta se aprende, cuánta se ha retenido en un examen para cuantificar/evaluar, etc.) y neutralizada, si en algún momento tuvo potencial emancipador. Para algunos, esta reificación o cosificación es una forma de manipulación cultural, junto con la descontextualización y la frivolidad de los discursos (Bermejo, 2006)<sup>15</sup>. *Gestionar información*, en suma, supone aprender a buscar, ordenar, recuperar, clasificar, comunicar, etc. datos mediante medios electrónicos. En este escenario, el bibliotecario del S. XXI deviene en mero *gestor de información*, que debe enseñar cómo conocer y recuperar información. Sin embargo, como ya se ha apuntado, la relación entre información y conocimiento no es directa, ni lineal, a veces incluso puede ser contradictoria, como ha sido expuesto por autores diversos, por ejemplo, Roszak, quien afirma<sup>16</sup>:

Es el gran daño que han causado los mercaderes de datos, los futurólogos y los maestros que creen que la instrucción informática es la ola educativa del futuro: pierden de vista una verdad suprema, a saber: que la mente piensa con ideas y no con información (...) de hecho, a veces un exceso de información excluye las ideas y el cerebro (en especial el cerebro joven) se ve distraído por factores estériles e inconexos, perdido entre montones amorfos de datos.

<sup>13</sup> Se atribuye a Paul. G. Zurkowsky, presidente de la Asociación de la Industria Informática asociar el término *información* a alfabetización, en su artículo, *Information and the Economy*. Library Journal, 1979.

<sup>14</sup> Coincidimos con Budd cuando afirma: "If we accept that Knowledge is (at least) justified true belief that is not accidental, we immediately see the difficulty of placing information in that definition" (2009, p.131)

<sup>15</sup> La cultura, en sentido muy amplio, es un complejo conglomerado de saberes, de discursos orientados a generar bienestar y a dar respuesta a nuestra existencia, a las preguntas que nos hacemos los humanos. Es posible que la búsqueda de ese sentido implique superar la lógica cotidiana marcada por el uso y consumo de mercancías -lógica a la que algunos pretenden reducir la cultura y el saber-.

<sup>16</sup> La crítica de Roszak al uso y concepto de *información* también la contextualiza en relación con el salto del término desde de las ciencias de la computación a otros ámbitos, como los educativos.

Estas tesis chocan con el discurso hegemónico, en la sociedad y en la academia, según el cual nuestras sociedades dependen de una adecuada *gestión de la información*: a la idea de que “cuanta más información se maneje se genera más conocimiento”; o a la de que el *progreso*, la democracia, el bienestar general, etc. dependen de un conocimiento susceptible de ser procesado tecnológicamente y convenientemente controlado por los *expertos*. (Roszak, 1988: 113)

La *información*, por otra parte, también ha colonizado el aprendizaje generando, como han percibido perspicazmente algunos autores<sup>17</sup>, subjetividades apáticas, indolentes; individuos indiferentes ante la realidad propia y social; porque es posible que el que *gestiona* datos, bits aislados, descontextualizados, no se sienta interpelado por ellos.

Sin embargo, y es el punto de vista que defendemos, es posible que analizar los discursos, dialogar con autoridades, autores y autoras diversos, diferentes, con tesis y planteamientos contradictorios, necesita de otra actitud del estudiante, del profesor. Una disposición más activa, más despierta; supone poner en funcionamiento un conjunto de capacidades cognitivas y de sensibilidad personal, de variada índole, para comprenderlos, para criticarlos. Ante un discurso contextualizado, argumentado, posicionado, el estudiante es fácil que se interrogue, que se pregunte, que se vea sacudido en lo más hondo de su ser. Cuando trabajamos, no con trozos de *información*, sino con discursos, cuando nos enfrentamos con inteligencia a ellos se promueven, en definitiva, otro tipo de subjetividades alejadas de la apatía: es probable que surjan individuos más comprometidos intelectual y socialmente.

Como fácilmente puede deducirse, compartimos las posturas que valoran el encuentro con los discursos y la necesidad de entenderlos, de construir sentido mediante lecturas críticas y con ópticas educativas que pretenden trascender el nivel más instrumental. Y entendemos menos la *gestión de la información* en abstracto, orientado su uso hacia el adiestramiento técnico, presuntamente aséptico, de los estudiantes, supuestamente más pragmático –por aquello de la adecuación de la enseñanza a la empresa– y realmente más empobrecedor intelectual y humanamente hablando.

Si retomamos la idea de una lectura con potencial epistémico, habremos de compartir el planteamiento de Jorge Larrosa (2003) cuando sugiere cómo la *lectura de verdad* sería un camino, una experiencia hacia lo desconocido; una lectura que, hasta cierto punto, supone un riesgo para nuestra identidad pues permitimos la entrada de otra voz en nuestra intimidad. La lectura que construye sentido se aleja bastante de un contexto

<sup>17</sup> González Placer, F. se refiere a: “subjetividades apáticas, sin pathos, sin inclinación, sin fervor, “indolentes” que diría Simmel. Y las calificaba así porque quizás las podamos pensar, sobre todo en los contextos pedagógicos actuales, como subjetividades construidas con la exclusión de la inteligencia y del pensamiento” (2013:7).

con programación definida, con unos objetivos fijados de antemano, igual para todos, milimetrado el *tempo* de desarrollo, sujeto a evaluación cuantitativa y bajo el signo de la eficiencia... Una lectura auténtica sería una vivencia individual, diferenciada, subjetiva, no una práctica intercambiable. Cada uno, según su interés, bagaje intelectual, disposición, etc., se afanaría en la búsqueda del propio sentido. Un camino, como puede comprenderse, bastante difícil de normalizar, de estandarizar, de evaluar... Una experiencia lectora real no puede dar por hecho una única interpretación de un texto, probablemente aquella acorde con el pensamiento hegemónico... Debería tener en cuenta la multiplicidad de perspectivas y subjetividades. Y, en contra de lo que comúnmente se cree, la supuesta pasividad del lector frente a la exigencia de un estudiante activo, leer en el pleno sentido del término exige mantenerse muy ágil: “En esa gran polémica con los muertos vivos que llamamos lectura, nuestro papel no es pasivo. Cuando es algo más que fantaseo o que un apetito indiferente emanado del tedio, la lectura es un modo de acción”. (Steiner, 2000:25)

*Leer entre líneas o detrás de las líneas* como sugiere Cassany (2006), supone estar atentos al discurso, a su intencionalidad, a dónde apunta. El relato está abierto a la interpretación personal, lo que supone que honestamente cada uno debe hacer un esfuerzo de comprensión, de búsqueda de sentido y de posicionamiento. Entendemos que la tarea no es sencilla en los contextos educativos en general y de eficientismo actual en particular. ¿Tiene sentido leer, escribir, debatir, pensar en este escenario, como se pregunta Larrosa (2011:302)? Por otra parte, la *nueva* distribución de papeles (profesores-*animadores* y estudiantes que auto-aprenden) no modifica, sustancialmente, la situación de los discípulos. El alumnado no está habituado a conquistar la palabra y a ser protagonista de su propio pensamiento en el sentido real del término... Porque dentro del sistema educativo y cultural, salvo honrosas excepciones, el rol ideológico asignado al estudiante es de su-peditación, de mero reproductor.

#### IV

¿Y qué papel juegan las bibliotecas, los bibliotecarios y bibliotecarias en un escenario como el esbozado, en estos procesos de gestión de información o de interpretación de discursos? ¿Tienen algún protagonismo, algún espacio que ocupar? En un medio académico-profesional profundamente tecnócrata y acrítico... ¿hay algún lugar para el bibliotecario humanista? ¿se asumen compromisos que, más allá de la retórica mercantilista de *la calidad* o *la innovación*, nos impliquen en la construcción de una sociedad menos injusta<sup>18</sup>?

<sup>18</sup> Efectivamente hay propuestas y ópticas que recogen esta dimensión de las bibliotecas y de los y las bibliotecarios: aunque M. J. Morillo Calero (2007) al referirse a nuestro país, habla de *flores en el desierto* (p. 37). Fuera de España, hay posturas muy reconocidas que asocian el saber y las bibliotecas a prácticas, no utópicas, de emancipación personal y social: “The goal of enabling human emancipation, which I see as implied by a humanist librarianship or any practice like it, is not as “utopian” as critics would be so quick to point out these days” (Rosenzweig, 2004:44).

La profesión bibliotecaria está cambiando porque cambian los contextos en los que trabajamos. En esta época de neoliberalismo globalizado los profesionales de las bibliotecas devienen en *gestores de información*, un término más *aggiornado* que el de simple bibliotecario. Pero actualizar la profesión, ponerse al día, ¿supone que sólo puede hacerse en una dirección, la tecnológica, la tecnocrática? Posiblemente no. Como se ha dicho, gestionar datos inhibe de compromiso alguno con discursos e ideas: la información así en abstracto parece toda aséptica y neutra, no nos implica. Tenemos que proyectar otros discursos y otras prácticas que superen el reduccionismo del *acceso a la información* y que conciban la complejidad de la gestación, distribución, apropiación del conocimiento: cómo se produce, por quiénes, para qué.

Hay profesionales a quienes nos preocupa que los bibliotecarios no tengamos conciencia, o la tengamos muy oscurecida, de nuestra función en las instancias educativas y culturales donde trabajamos como, podríamos decir, una suerte de intelectuales. H. Giroux mantiene que los profesores –o los bibliotecarios, podríamos añadir– al situarse en las estructuras donde se genera capital simbólico, pueden ser agentes de reproducción del *statu quo* o, por el contrario, tomar posiciones y devenir en intelectuales críticos ante y frente a un sistema que genera profundas desigualdades. Es evidente. Porque no es posible la neutralidad, aunque en nuestra profesión ésta sea un axioma: no hay manera de mantenerse al margen. O se colabora, de manera consciente o no, en consolidar la injusticia o se lucha contra ella.

Las bibliotecarias, o los documentalistas, dedicamos mucho tiempo a cómo organizar la documentación, o la información si se quiere: los soportes, los sistemas, las clasificaciones, la recuperación; en los últimos años, como ocurre en otros ámbitos, a incorporar en múltiples aspectos el *managerialism* y la lógica instrumental importados del mundo empresarial que está *macdonalizando* las bibliotecas en todo el mundo, como si de un sistema de franquicias se tratara<sup>19</sup>. Y dedicamos menos tiempo, o muy poco, a reflexionar, y actuar, en su caso, sobre los usos, las finalidades del conocimiento, de la educación, de la cultura en las sociedades contemporáneas: colaborar en procesos de alfabetización crítica, en los que la lectura en profundidad es indispensable, podría servirnos para adoptar un papel intelectual y socialmente más comprometido, trascendiendo el rol de tecnócrata que aplica estándares y gestiona datos al que la *sociedad de la información* quiere reducirnos.

Probablemente los bibliotecarios y bibliotecarias deberíamos interesarnos por los procesos de gestación del conocimiento y las finalidades que debe o puede cumplir. No-

---

<sup>19</sup> Véase: Quinn, B. The McDonaldization of Academic Libraries? 2000, *College & Research Libraries* vol. 61,3, pp.248-261. Véase también, Otte, M. (2010) donde puede seguirse el análisis de la homogenización de las instituciones cuyas claves explica: la eficiencia, la computabilidad, la previsibilidad y el control mediante la *information technology*.

sotros trabajamos con discursos generados en procesos de investigación ¿acaso no deberíamos conocer su origen, valorar si su construcción está sometida a censura, abogar por la diversidad de puntos de vista? Actualmente en Europa, acorde con los tiempos de *total-capitalismo*, se concibe el conocimiento como motor de crecimiento económico, como señalan las claves de la Estrategia de Lisboa 2000<sup>20</sup>. Pero también puede pensarse que el saber debe orientarse, primera e ineludiblemente, para que la sociedad en su conjunto goce de bienestar, esté más repartida la riqueza, o se erradique la esclavitud en el mundo. Los discursos no son asépticos: están sostenidos por puntos de vista sobre cómo debe configurarse la sociedad. ¿Cómo podremos desde las bibliotecas colaborar para trasladar esta complejidad a los estudiantes si no es a través del análisis de los contextos sociales, políticos e ideológicos donde se genera el conocimiento?

Nos centramos, creemos que asépticamente, en procesar técnicamente *información* para difundirla entre estudiantes y profesores sin que determinadas situaciones nos interpelen: por ejemplo el creciente poder de empresas, bancos u otras instituciones para orientar una investigación muy centrada en el rendimiento económico<sup>21</sup>. O los intereses de grandes grupos editoriales que monopolizan y concentran la publicación de trabajos e investigación, imponiendo, como monopolios que son, no sólo precio a sus *productos*<sup>22</sup>, sino implantando ópticas y enfoques en función de los intereses de grandes corporaciones, como por ejemplo ocurre con las multinacionales farmacéuticas. En este marco, ¿dónde queda la libertad intelectual? ¿cómo abogar por un saber que beneficie a la mayoría? El hecho de que la censura no adquiera las formas tradicionales, ¿quiere decir que no existe? Así mismo, los procesos, criticados desde diferentes ámbitos, (Bermejo, 2006, cap. 1)<sup>23</sup> por los cuales se valora la investigación, es decir, la confusión palmaria entre calidad y cantidad, que nos lleva a la perversa dinámica de los *índices de citas*, apenas se problematizan en el ámbito bibliotecario. Somos, más bien, portavoces de estos *constructos*.

Los bibliotecarios y bibliotecarias no deberíamos quedarnos en la difusión técnica, presuntamente imparcial, de *información*: detrás o por debajo de algunos de los temas

<sup>20</sup> La Estrategia de Lisboa aprobada por el Consejo Europeo en el año 2000 pretende convertir a Europa en la mayor economía mundial del conocimiento con el fin de aumentar la productividad y la competitividad de manera que aseguren el progreso en el Estado del Bienestar, la cohesión y la sostenibilidad. Contrastemos la retórica de la

<sup>21</sup> Un ejemplo que recoge Laval: una conocida marca de calzado deportivo dejó de financiar a las Universidades de Michigan, Oregón y Brown porque sus estudiantes denunciaron que las empresas de la multinacional, convenientemente *externalizadas* en países asiáticos, utilizaban en la manufacturación mano de obra infantil esclava. (2004:73).

<sup>22</sup> Puede consultarse la reacción de una parte de la comunidad académica contra la política de uno de los grandes monopolios de edición científica (Elsevier) negándose a colaborar con las revistas de la empresa. *The cost of knowledge* (<http://thecostofknowledge.com/>)

<sup>23</sup> Es muy interesante comprobar cómo sus análisis entran en clara confrontación con los procesos de medición que se utilizan en los índices de citas.

esbozados hay posicionamientos ideológicos<sup>24</sup>. De ahí, por la situación de intermediación que ocupamos, la necesidad de involucrarnos con estudiantes y profesores en procesos que impliquen el distanciamiento de discursos *naturalizados*, más allá de enseñar a administrar *información* en la línea de la tesis que defiende Pawley<sup>25</sup>.

Del mismo modo, la conciencia de las políticas conservadoras mundiales puede permitirnos ser críticos en relación con nuestro trabajo y en la responsabilidad con nuestros usuarios. Apenas se escribe o debate sobre las consecuencias que pueden derivarse para los servicios educativos y culturales públicos-y me refiero a aquellos a los que la ciudadanía tiene *derecho*- como las bibliotecas, la aplicación de medidas que se encuentran en la agenda de la Organización Mundial de Comercio<sup>26</sup>. Y debería inquietarnos porque normalmente creemos contribuir con nuestro esfuerzo y nuestro trabajo a la construcción de sociedades más cultas y más justas (en el imaginario de la profesión están presentes la defensa de la libertad intelectual, la crítica a cualquier tipo de censura que atente contra el libre despliegue de la creatividad, o la función de las bibliotecas como soporte de la democracia) cuando determinados organismo y sus políticas amenazan claramente esos supuestos objetivos.

Cabe preguntarse si deberíamos involucrarnos los bibliotecarios en procesos de formación -ahora que se está extendiendo la *función educadora* de los y las bibliotecarias orientada en la mejor línea competencial y tecnocrática a *gestionar información*- comprometidos con la educación integral de las personas enfocados a buscar un sentido y una visión críticos de lo que nos rodea. Por ejemplo, qué consecuencias para el conocimiento y para la sociedad en su conjunto puede tener la tendencia a la privatización de aquél. Más allá de los procesos estandarizados<sup>27</sup> de *alfabetización informacional*, creemos que es preciso implicarse en actividades de análisis de discursos que cuenten con la inteligencia y la sensibilidad de los estudiantes y el profesorado; espacios para reflexionar sobre la realidad dada e idear otra diferente y mejor. En la enseñanza superior se debería poner en funcionamiento con todo su vigor la actitud de sospecha de lo dado, una disposición científica, pero también personal, que se inscribe en la necesidad de pensar por qué las cosas son así y no de otra manera.

<sup>24</sup> Porque tal y como mantiene el análisis crítico del discurso éstos no son neutros ni reflejan la realidad de modo objetivo. (Cassany, 2005:35).

<sup>25</sup> En el sentido de que es preciso problematizar el contenido y el contexto en que la información se produce: “¿Quién produce qué publicaciones impresas y electrónicas y para quién?, ¿qué instituciones, corporaciones e individuos están patrocinando las publicaciones en términos de apoyo financiero y político?, ¿quién participa en el proceso de descontextualización, reubicación y recontextualización de la información?” (Pauley, 2009:23)

<sup>26</sup> Nos referimos al Acuerdo Sobre Comercio de Servicios (1994) o Acuerdos sobre Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (1995) de gran alcance tanto para las bibliotecas como para el conocimiento. (George, 2002).

<sup>27</sup> Hacemos referencia a la mundialización del espíritu de normas tan conocidas como las *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* de la American College Reseach Libraries.

## V

Resulta palmario que, en la llamada *sociedad del conocimiento* que concibe éste como un bien intangible, como valor de cambio, que debe ser rentable para empresas e instituciones, el saber no provechoso según esa racionalidad resulta prescindible. En este marco, la cultura humanística, o social, o de cualquier índole, que permita problematizar la realidad “que es”, así como los procesos ligados a la reflexión y la crítica, como la lectura en profundidad, están condenados a su extinción. O, lo que puede ser aún peor, a su frivolización o neutralización, meros payasos de feria en la sociedad del espectáculo que ya presagiara Guy Debord. Esa es la lógica en la que se inscribe la desaparición de determinadas titulaciones o materias o disciplinas que no cumplen el nivel de eficiencia mercantil. Quizá también, y paralelamente, el mismo ideario es el que subyace al viaje que nos lleva de la lectura, la reflexión y la interpretación de discursos a la gestión de información.

Como bibliotecarios, seguidores de tantos otros que han organizado documentación, pero también se han preocupado del conocimiento que portaban, han defendido la libertad intelectual, la crítica de la censura, venga de donde venga y la contribución al desarrollo social en su conjunto, nos inquieta que en la actualidad se conceda la cualidad de conocimiento sólo a aquellos saberes de los que puede obtenerse una rentabilidad de tipo económico o que no cuestione lo realmente existente. Porque el conocimiento debería servir no sólo para emanciparnos de los determinismos de la naturaleza, también para llevar una vida decente.

Nos gustaría apuntar, para finalizar este apartado, una cuestión relevante que nos permite entrever la importancia de la lectura, tanto como herramienta de construcción personal como formativa, e interpretar algunas razones de su ausencia en determinados ámbitos: en los *colleges* de élite de los Estados Unidos de América siguen respetando la lectura crítica, incluso la más tradicional, con toda la parafernalia de la retórica incluida. En claro contraste con lo que ocurre en los centros de masas en los que se deja a los medios de comunicación, con su producción de subcultura alienante, y la electrónica ubicua, como fuentes de alimento intelectual... (Cavallo, Chartier, 2001). A nuestro entender, este aspecto da cuenta, en realidad, de la naturaleza de la agenda que planifica a escala planetaria la función de la educación en la estructura económico-social. La polarización de las cualificaciones a que alude Hirtt (2010) parece constituir una clave del futuro-presente: una elite, que formaría parte de la clase dirigente, podría disponer de una educación privilegiada, con salarios en consonancia, mientras la gran mayoría, destinada a realizar trabajos poco cualificados, se deberá contentar con una pátina competencial y salarios miserables, y en la que la necesidad de un pensamiento complejo que exija una lectura atenta no se contempla (Pardo, 2008). Explícita y sucintamente, en la globalización neoliberal la planificada descualificación de la mayoría “se revela como componente estructural de una forma económica que intenta reducir los conocimientos de los trabajadores a un escuálido haz de capacidades imprescindibles”. (Otte, 2010:230)

### 3 - A modo de conclusión.

La lectura, las bibliotecas o el pensamiento que pueden propiciar han contribuido al contraste de ideas, al desarrollo intelectual, quizá al pensamiento crítico. En la tendencia actual a fragmentar el mundo en porciones de información, en bits aislados, se podrán adquirir ciertas destrezas técnicas o desarrollar ciertas competencias, pero se corre el peligro de no encontrar sentido a lo que nos rodea, a nosotros mismos. La búsqueda de sentido exige cierto esfuerzo por ir más allá de descodificar información. De eso se trata cuando proponemos lecturas críticas o prácticas formativas que trasciendan los aspectos más técnicos e instrumentales de *acceso* a información.

En el siglo XXI muchos percibimos como una realidad lo que algunos autores, G. Orwell o A. Huxley entre otros, presintieron y dejaron constancia en sus obras: la manipulación de la sociedad a través del lenguaje, su capacidad para conformar subjetividades, y, por tanto, la necesidad de analizar y comprender<sup>28</sup>. Pensemos, a modo de ejemplo, en lo que ocultan, en realidad, términos que están en los medios, en las instituciones, por doquier, a modo de ejemplo: *calidad*, que, en realidad, no hace referencia a la cualidad de bondad de algo sino, simplemente, a procesos o productos sujetos a normas<sup>29</sup>; *excelencia* que no se aplica, en realidad, a cualidades sublimes o eminentes respecto de algo, sino a determinados procesos de propaganda o marketing; o, en fin, *racionalización* (no se refiere a un proceso en el que, necesariamente, intervenga la lógica racional, sino a estrategias y políticas que entrañan amputar derechos, cercenar presupuestos y financiación, limitar posibilidades sociales, etc.)

Parece inexcusable ir a la esencia de los discursos, conocer bien el lenguaje, para que éste no nos traicione. Creemos que en esta empresa los y las bibliotecarias deberíamos contribuir: por responsabilidad intelectual, por respeto al conocimiento, por razones de tipo ético y por compromiso con la justicia social. El saber es un derecho de todos y cada uno. Nos empobrece como sociedad o como individuos si se reduce a mercancía. El conocimiento, como la educación, tiene potencial represor y emancipador por lo que creemos conveniente trabajar para encontrarle sentido, y deberíamos exigir que todos tengan la posibilidad de desarrollar la capacidad de entenderlo y contribuir a crearlo.

Para concluir, nos gustaría apuntar que en mundo académico y cultural suele manejarse el imaginario, que nace con el advenimiento de la modernidad ilustrada y su fe en las luces de la razón, que cree que la educación o el saber son en sí mismos potencialmente emancipadores. De alguna forma, esa hipótesis se encuentra presente en el texto que

<sup>28</sup> Como expone Lledó: “Nunca ha sido más arrolladora la maquinaria para crear alienación, para aniquilar y añadir, la lectura, los libros son el más asombroso principio de libertad y fraternidad” (2002:12-13).

<sup>29</sup> “Calidad no quiere decir hoy en día que el cliente reciba algo especialmente bueno, sino sólo que recibe un servicio con las cualidades previstas” (Otte, 2010:128).

el lector o lectora tiene en sus manos al insistir en la necesidad de la lectura o el interés por apropiarse del sentido de los discursos. Sin embargo es preciso sumarse a las muchas dudas que se han expuesto sobre una razón instrumentalizada, la alienación y destrucción a que nos ha llevado<sup>3º</sup>. Las sociedades-mercado actuales que reducen el conocimiento a motor de crecimiento económico y que empobrecen la complejidad de la acción humana y social al asimilarla a los procesos de producción susceptibles de ser pensados, medidos y evaluados hasta en sus más detalles, podrían ser manifestaciones de una razón desnortada. El *totalcapitalismo* no sólo ocupa los espacios económicos y sociales, también ambiciona reinar en las conciencias. No nos queda sino repensar la razón instrumental desde la razón crítica para encontrar otras formas de apropiación de la realidad más solidarias y más justas que propicien prácticas en contra de la asimétrica distribución de fuerzas existente. En esta cometido la alfabetización crítica puede jugar un papel importante.

---

<sup>3º</sup> Por ejemplo, Steiner reflexiona así: “La barbarie prevaleció en la tierra misma del humanismo cristiano, de la cultura renacentista y del racionalismo clásico. Sabemos que algunos de los hombres que concibieron y administraron Auschwitz habían sido educados para leer a Shakespeare y a Goethe y que no dejaron de leerlos”. (2000:19).

## Referencias

- Alsop, J. (2005). Losing our minds, the impact of technology on reading and reflection. *College and Research Library News*, dec., 790-791.
- Bermejo, J. C. (2006). *Ciencia, ideología, mercado*. Madrid: Akal.
- Bermejo, J. C. (2009). *La fragilidad de los sabios y el fin del pensamiento*. Madrid: Akal.
- Birkerts, S. (1999). *Elegía a Gutenberg, el futuro de la lectura en la era electrónica*. Madrid: Alianza.
- Bradbury, R. (1982). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Budd, J. (2009). The prospects for an Information Science, The current absence of a critical approach. En Leckie, G, Bushman, J. (eds.) *Information technology in Librarianship: new critical approaches* (pp. 129-143). Wesport: Libraries Unlimited.
- Cain, A. (2002). Archimedes, reading and the sustenance of academic research culture in library instruction. *Journal of Academic Librarianship*, 28, 3, 115-121.
- Carlino, P. C. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad, una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, septiembre, pp. 33-45.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cavallo, G., Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Grupo Santillana.
- Elmborg, J. (2006). Critical information literacy, implications for instructional practice. *The journal of academic librarianship*, 32, 2, pp. 192-199.
- Freire, P., Macedo. D. (1989). *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- García Ruiz, A. (2012). *Contra la privatización de la universidad, la universidad pública como bien común*. Barcelona: Proteus.
- George, S. (2002). *Pongamos la OMC en su sitio*. Barcelona: Icaria.

- Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H.A. (2004). *Teoría y resistencia en la educación*. México: S. XXI.
- González Placer, F. [S.a]. *Menosprecio y atontamiento, la educación superior*. Conferencia. [https://we.riseup.net/assets/25782/Menosprecio\\_pdf.pdf](https://we.riseup.net/assets/25782/Menosprecio_pdf.pdf) [consultado: septiembre 2013]
- González Placer, F. (2013). *La información y la colonización del aprendizaje*. (Conferencia impartida en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, febrero)  
[http://magister.unizar.es/fchuesca/as/biblioteca/documents/Lainformacionylacoloniciondelaprendizaje\\_GonzalezPlacer.pdf](http://magister.unizar.es/fchuesca/as/biblioteca/documents/Lainformacionylacoloniciondelaprendizaje_GonzalezPlacer.pdf) [consultado, septiembre 2013]
- Hirtt, N. (2010). La educación en la era de las competencias. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 2, 108-114. [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1278785252.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1278785252.pdf) [consultado septiembre 2013]
- Larrosa, J. (2011). Fin de partida, leer, escribir (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación. En *Jacques Ranciere, la educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 253-304). Alcalá: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa, ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Lledó, E. (2002). Necesidad de la literatura. En *Una invitación a la lectura*. Madrid: El País.
- Mangel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Michea, J.C. (2002). *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Acua-rela.
- Millás, J. J. (2005). Clandestinos. *El País*, octubre.
- Morillo Calero, M. J. (2007). El compromiso de bibliotecas y bibliotecarios. En *De volcanes llena, biblioteca y compromiso social* (pp. 25-49). Gijón: Trea.
- Otte, M. (2010). Atontamiento progresivo en una sociedad científico-técnica. En *El crash de la información, los mecanismos de la desinformación cotidiana* (cap. 7) Barcelona: Ariel.

- Pardo, J.L. (2008). El conocimiento líquido, sobre la reforma de las universidades públicas. *Claves de la Razón Práctica*, 186, 4-11.
- Pawley, C. (2009). Alfabetización informativa, una pareja contradictoria. *Biblioteca universitaria*, v. 12, n. 1, 29 p.
- Postman, N. (2001). *Divertirse hasta morir, el discurso público en la era del show bussiness*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.
- Rosenzweig, M. (2004). The basis or a humanist librarianship in the ideal of human autonomy. *Progressive Librarian*, Spring 23, 40-45.
- Roszak, T. (1988). *El culto a la información, el folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica.
- Steiner, G. (2000). *Lenguaje y silencio, ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.